

## L'éducation mondiale dans une perspective locale

Dieter Misgeld

Volume 23, numéro 1, 1997

L'éducation dans une perspective planétaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031902ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031902ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Misgeld, D. (1997). L'éducation mondiale dans une perspective locale. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 61–76. <https://doi.org/10.7202/031902ar>

### Résumé de l'article

Le présent article a pour but d'examiner l'éducation mondiale en fonction des conditions dans lesquelles elle peut devenir acceptable par les enseignantes et par les enseignants ainsi que par les citoyennes et les citoyens. Ces conditions, qui commandent l'exercice de notre activité quotidienne, sont locales et particulières. Ainsi peut-on mettre de l'avant les principes fondamentaux de la citoyenneté mondiale, intellectuellement éclairants et accessibles dans notre vécu. L'étude distingue l'éducation dans une perspective planétaire, laquelle englobe des préoccupations tant écologiques que socioculturelles, de l'éducation aux droits humains, objet central des observations de l'auteur.

# L'éducation mondiale dans une perspective locale

Dieter Misgeld  
Professeur

Université de Toronto

**Résumé** – Le présent article a pour but d'examiner l'éducation mondiale en fonction des conditions dans lesquelles elle peut devenir acceptable par les enseignantes et par les enseignants ainsi que par les citoyennes et les citoyens. Ces conditions, qui commandent l'exercice de notre activité quotidienne, sont locales et particulières. Ainsi peut-on mettre de l'avant les principes fondamentaux de la citoyenneté mondiale, intellectuellement éclairants et accessibles dans notre vécu. L'étude distingue l'éducation dans une perspective planétaire, laquelle englobe des préoccupations tant écologiques que socioculturelles, de l'éducation aux droits humains, objet central des observations de l'auteur.

## *Introduction*

Un collègue japonais a présenté récemment une communication à un colloque auquel il m'a été donné d'assister<sup>1</sup>; il y rapportait les commentaires d'une étudiante japonaise à propos de l'un de ses professeurs. Selon elle, le meilleur enseignant qu'elle avait eu avait été son professeur d'éthique. Dès le premier cours, il avait annoncé à ses étudiants qu'il ne croyait pas posséder les compétences professionnelles nécessaires pour s'autoriser à donner des leçons sur le sens profond de la vie humaine (thème central de l'enseignement de l'éthique au Japon), mais qu'il se proposait de réfléchir avec eux sur le sujet<sup>2</sup>. Peut-être en est-il ainsi ou devrait-il en être ainsi pour nous tous qui enseignons dans les nouveaux domaines de l'éducation mondiale. L'apprentissage dans cette matière paraît si considérable que l'enseignement lui-même doit se réapprendre, un peu comme si nous ignorions tout.

Pourquoi cette humilité importe-t-elle autant? Car c'est bien cette vertu qu'évoque si éloquemment notre collègue japonais. Je crois que sa grande importance découle du fait qu'elle nous offre à nous, enseignants, l'occasion d'apprendre; je pense plus particulièrement à ceux d'entre nous qui, comme moi, enseignent à l'université.

Et si nous considérons le thème de l'éducation dans une perspective planétaire, la question fondamentale et préliminaire inspire d'entrée de jeu l'humilité. Je dirais même qu'elle l'exige.

Cette question fondamentale et préliminaire, la voici. Sommes-nous capables d'enseigner en adoptant une perspective planétaire? Ou encore, sommes-nous capables d'assurer une éducation planétaire ou mondiale? Et si oui, qui aura la capacité d'en réaliser le projet, comment et quand ce projet sera-t-il mis en œuvre? Quelle préparation pédagogique nécessitera-t-il? Quelles attitudes d'esprit requerra-t-il et quels engagements nous imposera-t-il?

On comprend alors pourquoi nous devons réfléchir sérieusement à l'exemple qu'a donné notre collègue japonais. Ce sont là des questions tout aussi profondes que celles qui remettent en question le sens profond de la vie. Elles appellent aussi plusieurs réponses.

C'est pourquoi j'estime que nous ne faisons qu'amorcer, à notre époque, un processus de réflexion préliminaire sur les fondements de l'éducation planétaire ou mondiale.

Le présent article a pour objet d'examiner ces fondements plutôt que de proposer des programmes précis ou de traiter en détail de questions et de thèmes intéressant l'éducation mondiale.

Pour cette raison, il me paraît fort à-propos d'esquisser un aperçu sommaire de ma définition personnelle de «l'éducation mondiale» plutôt que de définir ce concept dans le menu détail. On conviendra qu'on ne peut d'ordinaire définir de façon pertinente une notion que quand une théorie susceptible de recueillir l'assentiment général a déjà été élaborée dans une discipline distincte. Or, je doute qu'on puisse en formuler une à l'heure actuelle. Ceci n'interdit aucunement, par ailleurs, de proposer une explication fonctionnelle de la notion<sup>3</sup>. Selon moi, l'expression «éducation dans une perspective planétaire» est moins ambiguë que le terme «éducation mondiale».

Elle a pour mérite d'indiquer que la perspective dont il s'agit est en devenir. Nous pouvons la concevoir à grands traits sans être en mesure d'en maîtriser tous les détails. Comme je la comprends, cette forme d'éducation est intimement liée à l'éducation à la citoyenneté mondiale (Reed, 1996) et à une «passion pour l'internationalisme» (Pike, 1996). Le modèle qui m'inspire personnellement est celui de l'éducation aux droits humains (Misgeld, 1996). Il a été appliqué dans de nombreux pays et exige toujours une perspective sociale et politique<sup>4</sup>. Telle qu'elle s'élabore, la conception de l'éducation dans une perspective planétaire qui me guide doit être distinguée de celles qui mettent l'accent sur l'interdépendance cosmique ou sur la durabilité écologique de même que sur la communication interculturelle (Moore, 1992). Bien que je ne nie pas la validité du projet écologique, je doute, je dois le dire, de l'utilité d'une perspective aussi englobante. Le fait de vouloir embrasser une réalité trop vaste conduit souvent à formuler des propositions plutôt banales et très idéalistes, naïves même<sup>5</sup>. Aussi fais-je appel à un sens de la citoyenneté mondiale découlant de l'éducation aux droits humains qui s'alimente à la source des expériences et des actions des êtres humains, qu'il s'agisse de particuliers ou de groupes.

Il arrive fréquemment que l'éducation aux droits humains s'intéresse aux conditions actuelles qui permettent d'éviter des violations graves des droits humains. Ce qui l'éclaire alors est la reconnaissance que le droit à la vie et à la sécurité de la personne est le droit suprême, lequel revient à affirmer que chacun a le droit d'exister, et ce, dans la dignité. Nous croyons pouvoir affirmer que cette reconnaissance minimale commence à être partagée partout dans le monde. C'est la leçon que nous enseignent la Bosnie et le Rwanda, le Tibet et le Guatemala, pays dans lesquels se sont produits des génocides et des ethnocides perpétrés par des intervenants de l'Ouest (Europe) et d'ailleurs.

Cet arrière-plan m'autorise à croire que l'éducation dans une perspective planétaire est nécessaire: elle doit favoriser l'émergence au sein de toutes les populations de la terre d'un sentiment de solidarité et de destin commun qui sous-entend la reconnaissance de leur caractère transitoire et de leur vulnérabilité.

### *Les capacités requises de l'enseignante et de l'enseignant*

Je recommande que, dans la mise en œuvre de ce projet éducatif dans les établissements d'enseignement au Canada, il soit tenu compte, entre autres, de quatre séries de facteurs.

*Premier facteur* – Plusieurs personnes dans le monde constatent que l'univers entier, ou la «planète», semble être devenu soudain plus accessible, qu'il se trouve maintenant plus à notre portée. Dans bien des cas, c'est la présence envahissante de la télévision comme médium qui explique pareille ouverture. Mais les ressources que représentent les voyages et la présence dans notre vie quotidienne de personnes d'origines ethniques diverses ne sont pas à négliger pour autant. Je dis que le monde «semble» soudain s'être rapproché de nous plus que jamais auparavant. Comme éducateurs et «enseignants d'enseignants», nous devons analyser la question et l'examiner sous tous les aspects. Cet examen lui-même devrait faire partie intégrante de l'éducation mondiale.

Aujourd'hui, plusieurs personnes pensent qu'elles vivent dans un «village mondial». Il est certain que celles qui auront ce sentiment vivront dans des pays où la majorité de la population a libre accès aux médias, particulièrement à la télévision. Les enseignants de tous les niveaux sont connus pour être friands des émissions de télévision; ils pourront même préférer les actualités. On y trouve un certain degré d'information et de connaissance, mais pas nécessairement un degré élevé de compréhension.

Ainsi, plusieurs personnes à Toronto, là où je vis, ont réagi avec outrance au racisme du régime d'apartheid en Afrique du Sud. Le nom du comté noir de Soweto est devenu familier après le massacre perpétré à cet endroit par les forces de sécurité de l'État sud-africain. Mais peu ont fait le lien entre le traitement réservé, spécialement dans le passé, aux peuples autochtones du Canada et celui qu'ont subi les Noirs

en Afrique du Sud. Il n'est pas notoire, par exemple, que le système de «foyers nationaux» conçu par l'apartheid s'inspirait du régime canadien des «réserves indiennes»<sup>6</sup>. Il s'agissait de réserver aux Africains de couleur des régions des terres peu propices à l'agriculture, où ils vivraient entassés et qu'ils contrôlèrent tout en demeurant sous la dépendance entière de l'État colonisateur «blanc» avoisinant. C'est pourquoi je crois que l'éducation mondiale doit être une éducation médiatique critique et mettre en rapport, comme je l'ai dit, une situation mondiale avec une situation locale.

Le lien que je viens tout juste d'établir entre l'Afrique du Sud du passé et une situation qui prévaut au Canada en est une illustration. Il montre qu'un état de choses prévalant dans un pays donné peut fort bien correspondre à celui qui subsiste ailleurs dans le monde. Ce que la majorité des médias taïront, toutefois, est que ce lien s'explique à cause d'un passé colonial commun qui a lié le Canada à la Grande-Bretagne comme mère-patrie, comme l'Afrique du Sud était liée à elle également: des segments de la population blanche dans ces deux pays ont ainsi hérité de la croyance en la suprématie des Blancs. L'étude de ces questions fera clairement ressortir la différence de perception du sentiment de l'injustice, de la destruction et de la déshumanisation que les autochtones canadiens et les Noirs sud-africains ont pu ressentir et la différence considérable de leur histoire et de leurs traditions culturelles. Il sera dès lors possible d'établir concrètement des dénominateurs (politiques, sociaux et culturels) en vue de créer un sentiment commun devant l'historique des injustices commises et vis-à-vis des moyens mis à notre disposition pour les combattre.

À mon sens, ce genre de recherche de caractère pratique, que des étudiants de tous niveaux peuvent entreprendre lorsqu'on les croit prêts à réfléchir sur des questions relatives à des conflits sociaux, permettra d'établir des liens entre des pays et des lieux ou entre divers types de vécu social ou historique dans son propre pays, y compris des expériences d'aliénation et d'exclusion. À partir de là, on pourra procéder à la mise en œuvre de nouveaux dénominateurs, dont la reconnaissance d'expériences antérieures de séparation.

Dans tout ce travail de réflexion, il faudra toujours garder à l'esprit que, dans la formation des enseignantes et des enseignants, il est impératif de toujours en appeler à leur vécu local et de travailler avec cette matière. Aussi il est crucial que, dans notre travail comme enseignants d'enseignants, nous les aidions à faire un examen critique de l'idée que nous vivons dans un village mondial, s'il convient d'entendre par là la croyance que le monde est facilement à notre portée et que les gens peuvent être éduqués comme «êtres identiques» partout dans le monde.

Il convient de donner des exemples du genre de vie qu'on mène dans des régions du monde qui paraissent facilement accessibles, mais qui rassemblent des cultures très différentes, comme au Sud du Mexique ou dans la région de Chiapas, ou, encore, du genre de vie qu'on trouve dans la région arctique du Canada, région inconnue de la plupart des Canadiens. Les gens doivent aussi comprendre que visiter des lieux et des pays comme touristes est une chose et que d'y vivre en permanence en est une autre. Bien qu'on sache tous faire cette différence dans l'abstrait, très peu de personnes auront

fait l'expérience de la profondeur de cette différence. Voilà pourquoi il faut remettre en cause le mythe de l'accès facile aux cultures et aux continents.

*Deuxième facteur* – Le deuxième facteur qui justifie l'inclusion de l'éducation «mondiale» dans notre système d'éducation est l'existence de politiques économiques qui obligent des pays entiers à entretenir des liens d'interdépendance (et de dépendance) économique, ces politiques ignorent complètement les dimensions culturelles et sociales de la vie dans ces sociétés<sup>7</sup>. Il faut le dire, les rapports très étroits qui se forment sont motivés par le souci de l'avantage économique. Devant cette situation, l'éducation «mondiale» doit, par conséquent, susciter des positions critiques afin de proposer des solutions de rechange. Il convient de le répéter, il s'agit de développer la capacité de susciter la réflexion critique des enseignantes et des enseignants tout comme celle des personnes qui sont chargées de leur formation, à savoir la capacité de dépasser le sensationnalisme qui entoure les événements pertinents.

Cela signifierait ici l'acquisition de l'aptitude à conserver un esprit critique devant la célébration de la «mondialisation»: qu'elle serait le prélude dans l'évolution humaine à l'abondance matérielle et à la liberté. Cela signifierait qu'il faut considérer sérieusement les critiques qui lui sont adressées, notamment celles de Chomsky (1994).

Il est vrai qu'un volume de biens plus élevé que jamais auparavant est échangé sur le marché mondial et que la fabrication d'un grand nombre d'objets peut s'effectuer partout. Nous assistons aussi à une certaine normalisation, dans le monde, des attentes et des établissements commerciaux, des hôtels Holiday Inn aux restaurants MacDonald, tout cela correspond à une compréhension très pauvre de la mondialisation. Mais si celle-ci doit signifier l'acquisition par toutes les populations de la planète d'un sentiment de la réalité de la vie des autres, de leurs espoirs et de leurs peines, de leurs aspirations et de leurs déceptions, de même que la compréhension des raisons qui justifient le caractère différent de leurs croyances et de leurs coutumes, alors la création d'un système quasi mondial de divertissement médiatique pourra représenter autant de désavantages que d'avantages. Elle pourra nous empêcher d'apprécier véritablement la vie de ceux qui sont éloignés de nous par la géographie, par la culture ou par la vie sociale.

On le voit, l'éducation à une perspective planétaire semble exiger que nous jetions un regard critique sur toutes les formes actuelles d'intégration mondiale, qu'elles soient économiques, financières ou médiaculturelles. Non seulement doit-elle conduire à une interconnexion, à une mise en lumière de ce que les gens ont en commun, mais elle doit aussi faire ressortir les éléments de division, allant de la pauvreté et de la dépendance économique à la diversité des croyances culturelles et des convictions religieuses, de même que de la vie en situation de guerre civile et dans des camps de réfugiés à la vie dans des palais et des résidences luxueuses. Ici, les points de vue des critiques de la mondialisation et des caractéristiques «impérialistes» ou problématiques qui lui sont inhérentes<sup>8</sup> doivent être considérés.

Négliger de tenir compte des facteurs de divergence et de dissension dans la situation planétaire, politique, sociale et économique, à savoir la pauvreté grandissante dans les pays plus démunis, à laquelle il faut ajouter les dangers écologiques toujours plus graves, c'est, en réalité, s'interdire de devenir conscient des situations très différentes dans lesquelles sont maintenues la vie et les sociétés humaines. On agira alors à l'égard du monde comme le ferait la personne résidant dans une région anglophone du Canada qui trouverait difficile de reconnaître le caractère différent et la spécificité de la culture québécoise simplement parce qu'elle peut syntoniser au Québec, comme chez elle, ses stations de télévision préférées ou constater qu'on y conduit là aussi des voitures Ford.

Autre exemple. Si on n'attire pas l'attention sur les différences, comme je le disais précédemment, d'autres pourront méconnaître la misère qui se cache derrière les lieux de villégiature d'un pays comme la République dominicaine pour la simple raison que le touriste peut trouver à portée de main tout ce qu'il désire, même si les populations locales, elles, en sont entièrement privées. Aussi devons-nous constamment nous rappeler et rappeler à nos collègues enseignants le danger du fallacieux exercice qui consiste à considérer les facteurs économiques comme plus importants que les facteurs culturels et sociaux ou comme ayant préséance sur eux. Il importe de tenir compte des économies très diverses, dont certaines stagnent dans une pauvreté extrême, et d'accorder l'importance qu'ils méritent aux facteurs langagiers et à l'étude des langues, si l'on prétend comprendre les sociétés et les cultures.

*Troisième facteur* – Dans un pays comme le Canada (francophone et anglophone), toutes les agglomérations urbaines regroupent maintenant une impressionnante diversité ethnique et linguistique. Les anciens modèles de politique linguistique ou culturelle peuvent fort bien se révéler désuets. Il suffit de rappeler ici que le chinois est devenu la langue la plus fréquemment parlée au Canada après l'anglais et le français. En outre, nous commençons à constater que le racisme ne revêt plus une ou deux formes seulement (à savoir les attitudes racistes à l'endroit des Canadiens africains et des autochtones). D'autres formes de tension et de méfiance entre les groupes peuvent émerger, comme entre des groupes qui ne sont pas européens d'origine, ceci nous contraint à réexaminer les interprétations trop sommaires qu'on propose au sujet de ces tensions<sup>9</sup>.

Ce troisième élément concerne les populations diverses, mais aussi les conflits qui viennent d'ailleurs et de très loin, auxquels nous pouvons être mêlés et qui nécessitent un intérêt et une patience extraordinaires de la part des enseignants, en réalité la ferme volonté de leur part de participer à la conception et à la formation d'une société nouvelle. Par conséquent, je pense ici à la formation d'éléments constitutifs d'une société multiraciale et multiethnique au Canada, qui pourrait servir d'exemple pour d'autres, comme paraissent parfois l'indiquer des commentaires venus de l'Europe et de l'Amérique latine.

Aussi devons-nous être prêts, en tant qu'éducateurs, à préparer les enseignantes et les enseignants à reconnaître et à respecter la diversité des différences raciales, ethni-

ques et linguistiques et à apprendre à penser à ce que peut être la vision du monde pour des groupes particuliers, à la façon dont ils perçoivent la société qui les entoure.

Un bon modèle dont on peut s'inspirer peut être le commentaire permanent des peuples autochtones depuis les premières années de la conquête européenne à propos du comportement des envahisseurs européens et de leurs actes. Ils étaient choqués, par exemple, de voir que les Européens battaient leurs propres enfants et ils exprimaient leur profonde inquiétude devant l'avidité financière des nouveaux colons et les rapports, fondés sur l'exploitation abusive, que ceux-ci entretenaient avec les terres qu'ils occupaient<sup>10</sup>.

On le voit, on pourrait réunir toute une série de récits montrant comment de multiples interprétations culturelles en viennent à diverger ou à coïncider en partie, à se contredire ou à se confondre. Dans les Amériques du Nord, du Centre et du Sud, on trouve une quantité considérable de ce genre de récits parce que nos continents se sont formés par le choc des cultures et des peuples, mais aussi par tout un jeu de synthèses culturelles nouvelles<sup>11</sup>.

*Quatrième facteur* – Une dernière raison fort importante favorisant l'éducation dans une perspective planétaire est que nos populations ethniques canadiennes continuent encore, dans notre «nouveau» monde au Canada, d'exprimer des croyances et d'afficher des attitudes issues des luttes qui affligent leur pays d'origine. Ainsi, les Rwandais au Québec persistent à défendre des idées qui ont provoqué le génocide au Rwanda, les Sri-Lankais à Toronto peuvent se mobiliser en faveur des Tamil-Tigers au Sri-Lanka, des musulmans bosniens et des Serbes de la Bosnie installés au Canada peuvent continuer de refuser de créer des liens susceptibles de garantir une existence plus pacifique pour leurs enfants élevés au Canada, et les Penjabis et les Sikhs du sous-continent indien établis dans la communauté urbaine de Vancouver peuvent continuer de se préoccuper des luttes sécessionnistes qui font toujours rage dans leur pays d'origine. En fait, la situation n'est guère nouvelle. Les Canadiens arabes et les Canadiens juifs ont entretenu, à différentes époques, des rapports extrêmement tendus (par exemple lors de la guerre du Golfe), les Croates et les Serbes n'ont pas fait la paix (même si la majorité d'entre eux sont arrivés au Canada après la Deuxième Guerre mondiale) et, dans d'autres cas tel celui des latino-américains, des gens se sont réfugiés ici; ils ont vite été confrontés à des citoyens venus des pays mêmes qu'ils avaient fuis, partisans déterminés des gouvernements et des politiques qui les avaient forcés à l'origine à s'exiler<sup>12</sup>.

Ce quatrième élément traite de la difficulté pour des groupes, dans les sociétés formées, comme la nôtre, par l'immigration, d'être autorisés à conserver leur propre identité culturelle de façon à vaincre d'une manière satisfaisante leurs divisions intestines et à conserver leur histoire, fondement de leur patrimoine, et d'accepter le fait qu'ils peuvent maintenant se refaire une vie nouvelle et différente et se rebâtir une histoire.



Nous avons affaire ici à un état de choses important auquel des populations entières sont assujetties dans le monde et qui a tout lieu d'être pour nous un sujet d'inquiétude. On remarque ainsi en Asie orientale comment la Chine et le Japon, ou la Corée et le Japon, retournent toujours aux événements des années 1930 pour interpréter les situations actuelles. Et l'holocauste, perpétré par l'Allemagne nazie contre les Juifs et les Tziganes (les Sinti et les Roma), a marqué à jamais des générations. Des réflexions sur ces questions – l'holocauste, la terreur stalinienne, la famine collective à l'époque de la Chine révolutionnaire, les dictatures militaires en Amérique du Sud durant la guerre froide et l'ethnocide pratiqué au Guatemala – doivent être évoquées comme la dimension des droits humains de l'éducation mondiale. Puisque plusieurs groupes et de nombreuses populations représentés parmi nous<sup>13</sup> au Canada ont été profondément affectés par de tels événements, par de graves violations des droits humains, et que plusieurs sont venus dans notre pays en qualité de réfugiés, il devrait être facile d'aider nos enseignantes et nos enseignants à créer des liens entre cette variété d'expériences si profondément terrifiantes qu'elles amèneront élèves et étudiants à reconnaître ce que tous les gens ont en commun: la peur de la terreur et le désir de vivre. C'est ainsi que peut se créer un sentiment de solidarité.

Ces quatre sujets de préoccupation devraient devenir une importante matière à réflexion dans la formation pédagogique et, de façon générale, en éducation mondiale au Canada. En exprimant ce point de vue, je soutiens, en fait, que l'éducation «mondiale» ne peut et ne devrait pas comporter le même contenu partout dans le monde.

Car, si elle devait ressembler à ce que certains documents de l'UNESCO semblent parfois laisser entendre, elle pourrait devenir facilement une simple réitération des diverses conventions des droits de la personne des Nations Unies; ou bien elle ne pourrait être qu'un ressassement de tous les maux et malheurs qui affligent les êtres humains et les sociétés dans le monde. J'estime que la valeur éducative de cet enseignement serait très discutable. En premier lieu, l'énoncé des conventions et des accords des Nations Unies n'aurait pas l'effet escompté à cause de la monotonie et de l'ennui que provoqueraient des documents et un langage juridique tout à fait étrangers à la réalité quotidienne de la majorité de la population.

En second lieu, le rappel de catastrophes et de problèmes survenus dans le monde, tels que le racisme, les génocides, la destruction de l'environnement, l'extrême pauvreté ou les mauvais traitements horribles infligés aux enfants, mènerait vite au découragement. Les gens sentiraient que le monde se trouve dans un état de désintégration et certaines personnes commenceraient à désespérer.

Il me semble par conséquent impérieux de lier les thèmes mondiaux à des attentes et à des expériences locales. La formation et l'éducation des enseignants dans notre nouveau domaine devraient s'inscrire dans ce cadre.

### *Habilitation des étudiants*

Brièvement, je voudrais examiner la question des étudiantes et des étudiants, et spécialement celle de leur développement. À mon sens, l'éducation mondiale, peu importe en quoi elle peut consister dans le menu détail, devra contribuer au renforcement des moyens d'action, de la prise en main personnelle et de la maturité des étudiantes et des étudiants.

Comme l'ont dit les plus grands pédagogues et théoriciens de l'éducation, de Pestalozzi et Dewey à Freire, le contenu en lui-même n'est jamais un élément décisif en éducation. Ce qui importe le plus, au contraire, c'est de présenter le contenu de manière à permettre aux étudiants d'atteindre leur potentiel et d'apprendre à agir en fonction de ce qu'ils savent. Autrement dit, il doit s'établir une correspondance entre les capacités des étudiants, je veux dire celles qu'ils veulent et peuvent exercer, et le but idéal de la solidarité internationale, thème qui, certes, est partie intégrante de l'éducation mondiale.

Nous devons considérer que les étudiantes et les étudiants, comme les gens en général, ne sont en mesure d'agir en fonction de leurs croyances que s'ils peuvent avoir l'intime conviction qu'ils sont importants, que leurs croyances comptent et que leurs actions sont précieuses. Autrement dit, nous devons leur marquer le respect qu'ils méritent. Nous pouvons espérer qu'en développant leur maturité et la confiance personnelle, les étudiants ne voudront pas faire preuve de préjugés et manifesteront une curiosité naturelle à l'endroit d'autrui.

Les enseignantes et les enseignants devraient être invités à favoriser cette curiosité, au risque même que, parfois, des remarques particulières seront faites ou des actes seront posés qu'on ne saurait prévoir. Mais agir de cette façon vaut beaucoup mieux qu'imposer un curriculum néoorthodoxe en éducation mondiale. L'effet de l'application forcée d'un tel curriculum peut amener les étudiants à le rejeter et, par voie d'entraînement, à en vouloir à l'école. Je crois qu'il est important de ne pas ajouter chez ceux qui, au sein de la population écolière, viennent à reculer à l'école d'autres raisons de ne pas l'aimer.

Il sera utile de tenir compte des leçons, tirées des critiques vigilantes et probantes des procédures d'endoctrinement en éducation, que formulent depuis quelques décennies la théorie et la recherche classiques en éducation. On trouve aussi pareil rejet de l'endoctrinement dans l'œuvre de celui qui pourrait être le plus grand théoricien contemporain de l'éducation, Paulo Freire (1970).

On pourrait même prétendre que les ouvrages de Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (1970), et de Dewey, *Democracy and Education* (1916), publiés à quelques décennies l'un de l'autre, s'accordent pour dire que l'éducation doit être soutenue par l'intérêt et par la motivation de l'éduqué lui-même. En fait, ce point de vue particulier est même plus important que la critique classique de l'endoctrinement qu'on trouve dans la philosophie de l'éducation.

Comme le dit Dewey (1938): «Il n'existe, je pense, aucun principe dans la philosophie de l'éducation nouvelle qui soit plus fondé que celui qui met l'accent sur l'importance de la participation de l'éduqué à la formation des fins qui dirigent ses activités dans le processus d'apprentissage». Et de poursuivre: «Il n'y a pas de vice plus grand dans l'éducation traditionnelle que l'omission de s'assurer la participation active de l'élève dans la construction des objectifs qui orientent ses études» (p. 67). L'une des notions les plus fécondes qu'a conçues Freire est celle qui lui permet de comparer métaphoriquement l'éducation traditionnelle à une forme d'opération bancaire. Sa célèbre critique du principe de l'opération bancaire en éducation oppose une fin de non-recevoir à l'idée que le savoir peut s'acquérir au moyen de «dépôts» que fait l'enseignante ou l'enseignant dans l'esprit de l'élève, esprit assimilé à une sorte de compte bancaire. Il faut plutôt concevoir l'apprentissage, affirme-t-il, comme un processus fondé sur la collaboration et la réciprocité auquel l'être tout entier de l'apprenant ou de l'apprenant comme celui de l'enseignante et celui de l'enseignant participent activement.

Freire (1970) introduit le concept de l'éducation perçue comme une position de problèmes. Il la rapproche d'une certaine compréhension de la nature (historique) des êtres humains. Il dit: «L'éducation perçue comme une position de problèmes considère la personne humaine comme un être en devenir/être inachevé, incomplet, dans une réalité inachevée elle aussi à laquelle il s'assimile» (p. 72). Il appelle aussi cette forme d'éducation un «exercice de liberté» et sa méthode est celle du dialogue.

Ces réflexions de Freire sont bien connues, particulièrement dans le milieu de l'éducation, mais ses idées sont souvent très mal appliquées et insuffisamment développées lorsqu'elles sont utilisées dans des contextes nouveaux. Il faut se rappeler, après tout, que sa pensée s'est formée dans le contexte de l'éducation à l'alphabétisation dans certaines régions agricoles les plus pauvres de l'Amérique latine. Sa pédagogie est animée par la foi en la personne humaine, en sa capacité d'abandonner un mode d'existence auquel elle est devenue habituée ou qu'une forme de domination ou d'oppression, ou parfois les deux à la fois, l'a forcée à adopter. En fin de compte, sa vision est profondément chrétienne, formée d'une sorte d'engagement radical social que nous associons à la théologie de la libération<sup>14</sup>.

Il y a donc loin du contexte auquel se réfère Freire au pluralisme des sociétés nord-américaines définies par une foi séculaire dans potentiel humain, une religion civique (la démocratie libérale) et une forme habituelle de matérialisme économique de classe moyenne. Et puisque sa méthode pédagogique demeure intimement liée à sa conception de l'être humain qu'alimente sa confiance et sa foi en la personne humaine, il apparaît impossible de dégager simplement de ces points de vue une méthode freirienne.

Aussi nous devrions considérer ses idées dans une optique à la fois philosophique et pratique, à commencer par nos propres suppositions pluralistes, multiculturelles et libérales démocratiques, entreprise qui excède le cadre de réflexion du présent article<sup>15</sup>.

Néanmoins, l'éducation appliquée dans une perspective planétaire, l'éducation à une citoyenneté mondiale, ne peut se concevoir que dans des formes qui s'apparentent à la pédagogie de Freire. Nous ne pourrions même pas augmenter la sensibilisation aux questions mondiales dans la mesure où les enseignantes et les enseignants interagissent avec eux afin d'admettre leur propre ignorance et leur incapacité à réagir. Je considère cet axiome comme une condition préalable nécessaire à un enseignement et à un apprentissage efficaces dans notre région. Il s'inspire en grande partie des idées de Freire sur l'égalité indispensable que suppose l'éducation fondée sur le dialogue.

Aussi dérangeant que cela puisse paraître à certains, cette condition préalable à l'enseignement et à l'apprentissage devra être acceptée sinon le développement des étudiantes et des étudiants ne pourra être assuré. Leur habilitation sera impossible. Et par «habilitation», je veux dire ici leur aptitude à accueillir la matière enseignée, c'est-à-dire les questions mondiales, par eux-mêmes, avec leur propre compréhension de ces réalités et animés d'une détermination à les assimiler intellectuellement, émotionnellement et pratiquement. Tout en développant cette aptitude, ils acquerront l'autonomie nécessaire pour agir avec confiance comme citoyens. Citoyens confiants d'un seul pays, ils pourront ainsi contribuer à assurer de meilleures conditions mondiales ou internationales. C'est pourquoi il est important de lier les questions mondiales aux conditions «locales», celles qui prévalent dans une collectivité, une région ou un pays.

Je dois répéter, cependant, la prétention catégorique que j'ai déjà énoncée: les enseignantes et les enseignants doivent admettre leur propre «ignorance et incapacité à réagir». Que veux-je dire par cela? Le mieux est d'examiner quelques exemples.

Nul, parmi nous, ne peut échapper aux effets puissants de certains événements récents qui ont étonné une grande partie du monde entier: on pense, par exemple, aux espoirs d'un monde plus pacifique auxquels permettait de croire la fin de la période dite de la guerre froide. Ces espoirs ont été vite déçus. Les événements qui se sont produits dans l'ex-État multiethnique communiste de la Yougoslavie, spécialement le génocide en Bosnie, et celui qui a durement éprouvé le Rwanda, et les massacres de populations entières qui ont cours maintenant au Burundi, sans mentionner d'autres événements douloureux, ont eu tôt fait de nous enseigner que l'histoire continue de se répéter, que les malheurs et les horreurs qu'ont dû vivre des peuples demeurent toujours présents et devront peut-être être revécus dans l'avenir. Maintenant, si les politiciens et d'autres personnages influents ont été incapables de prévoir ces événements, comment celui qui œuvre dans le domaine de l'éducation aurait-il pu les prévoir?

Si les représentants de l'ONU, les experts chargés de signaler l'imminence de fléaux en matière de droits humains, les «urgences complexes» comme on les appelle dans la littérature de 1996, si les grandes organisations non gouvernementales et d'autres n'ont pas été en position de formuler des recommandations de nature à prévenir ces fléaux, comment l'un d'entre nous qui œuvre dans un établissement d'enseignement, même si son activité pédagogique s'exerce dans le domaine des droits humains, aurait-il pu contribuer à la prévention de ces horreurs? Il est important donc que, comme

professeurs, nous communiquions à nos étudiants comment nous, en tant qu'adultes, professeurs expérimentés, chercheurs chevronnés, universitaires possédant une expérience professionnelle internationale ou comme personnes travaillant au sein d'organisations non gouvernementales, nous avons tous vécu la bouleversante et terrifiante expérience de ne pas avoir compris, de n'avoir pas su que faire, de n'avoir pas eu une compréhension «mondiale» suffisante. Aussi sommes-nous autorisés à reconnaître que nous n'avons pas été capables de réagir de façon directe et pratique à ces événements.

C'est lorsque nous admettons cette impuissance et cette ignorance que nous pouvons devenir des coinvestigateurs – pour reprendre le terme qu'utilise Freire – avec nos étudiantes, nos étudiants et nos élèves. Nous pouvons apprendre à examiner ces situations effrayantes et accablantes d'une manière réfléchie et patiente, et ensemble avec eux.

Si nous ne devons pas reconnaître ces «insuffisances», qui sont parfaitement compréhensibles et acceptables ou «normales», alors, tout comme les enseignantes et les enseignants dans les écoles, nous, comme chercheurs universitaires, serions vite condamnés par les étudiants et par les élèves pour insincérité et fausseté. Nous perdriions leur confiance.

C'est pourquoi je crois que l'éducation, dans une perspective mondiale ou planétaire, fournit une occasion unique de favoriser l'épanouissement tant des étudiantes et des étudiants que des enseignantes et des enseignants par l'expérience d'un savoir humble et d'événements accablants. Car les questions sont si énormes, leurs répercussions si profondes que nous pouvons tous subitement être tentés de retourner aux anciennes matières familières. J'ai l'espoir que dans les divers milieux de l'éducation ce «manque d'assurance» ne sera pas encouragé, même si certains de nos gouvernements veulent limiter l'éducation à des tâches techniques afin de faire disparaître du curriculum des thèmes plus vastes relevant des sciences et des valeurs humaines.

Et ces réflexions me ramènent à l'importance de l'humilité dont j'ai parlé au début, mais aussi à une question qui n'a été abordée qu'indirectement et par rapport à la pédagogie dialogique et critique de Freire. Je veux dire la question du courage, dont j'aimerais parler maintenant pour conclure.

### *Conclusion*

L'éducation dans une perspective mondiale ou planétaire se présente à nous comme une tâche imposante. Elle transcende les réalisations accomplies dans tous les systèmes d'éducation établis dans pratiquement toutes les sociétés. C'est aussi un domaine susceptible d'être rapidement submergé par l'idéologie ou de disparaître sous l'enflure de la rhétorique. Parce qu'il n'existe pas de tradition bien établie d'enquête pour l'étayer ni d'ensemble bien formé de connaissances pédagogiques et de théories

du curriculum sur le sujet et puisque l'expérimentation reste à faire dans cette matière nouvelle, on peut être tenté de s'inspirer d'enseignants et d'étudiants qui se contentent de diffuser des slogans et un certain enseignement tout simplement pour réitérer des formules consacrées plutôt que de faire progresser la connaissance critique nécessaire. Je propose donc que nous examinions avec patience et dans cet esprit d'humilité dont j'ai parlé précédemment les larges questions que soulève ce domaine de l'éducation mondiale.

C'est dire que nous devons nous entendre pour accepter a) que nous n'en sommes qu'au seuil d'une certaine compréhension véritable et d'envergure internationale; b) que nous commençons à peine à apprendre ce que signifie le fait de vivre dans des sociétés multiraciales, multiethniques et multiculturelles; c) et que, de plus, nous commençons à peine à faire confiance aux organismes internationaux et à la lutte pour un monde plus juste par la voie de la création d'organismes internationaux. À cet égard, la défaite du régime raciste de l'apartheid en Afrique du Sud, le recul des dictatures militaires en Amérique du Sud, la chute du pouvoir tyrannique soviétique en Europe de l'Est et l'émergence de nouveaux mouvements de peuples autochtones, les «Pueblos originarios» comme on dit en espagnol, dans les Amériques sont des événements très encourageants.

Mais il y a aussi l'envers de la médaille: la face opposée de l'humilité est le courage. Ce courage serait, dans notre cas, la capacité de réaliser un projet en dépit des obstacles et des désillusions plutôt que de trouver refuge dans des modes de vie plutôt étroits et égocentriques. Cette préférence accordée à la fuite peut l'emporter facilement dans l'état actuel des choses quand chacun se fait dire dans les pays d'Amérique du Nord que tout ce qui importe est la réussite économique et l'avantage concurrentiel. En tant que partisans de la poursuite de l'éducation dans une perspective planétaire, nous sommes parfois conduits à croire que notre projet est superflu et indésirable. Devant pareille attitude, rappelons-nous que le refus de nous intéresser aux situations périlleuses des peuples fort éloignés de nous, telles celles qui perdurent en Bosnie, au Rwanda ou au Guatemala, rendrait nos vies plus étroites et plus timorées: ce que nous ne voulons pas qu'elles deviennent. Voilà pourquoi le courage et l'humilité sont, en éducation mondiale, des vertus d'égale valeur.

## NOTES

1. Le colloque, organisé dans le cadre du 25<sup>e</sup> anniversaire de la conférence annuelle du *Journal for Moral Education*, a eu lieu à Lancaster, en Angleterre, du 15 au 19 juillet 1996.
2. Je renvoie à un article du professeur Iwasa (1996), de l'Université Reitaku, à Kashiwa, au Japon.
3. Je m'inspire ici de la tradition de la philosophie herméneutique et de son approche interprétative et itérative aux questions relatives à la définition (Gadamer, 1960).
4. Pour plus de détails sur cette perspective, voir Misgeld (1993) ainsi que l'entretien accordé par Magendzo, dans Magendzo et Misgeld (à paraître) et Misgeld (1996).

5. Par exemple, un auteur écrit à propos de l'éducation mondiale qu'elle conceptualise «le caractère cosmique, chaotique de notre milieu de vie où se confondent les besoins des autres et ceux du moi [...], les distinctions entre l'espèce humaine et l'environnement devenant futiles [...] » (Pike, 1996, p. 11).
6. Voir le renvoi au système des «laissez-passer», courant au Canada depuis 1885 (Commission royale d'enquête sur les autochtones, 1996).
7. Je pense ici à ce que d'aucuns appellent le processus de mondialisation. Je suis d'accord avec Hirst et Thompson (1996) pour dire que ce processus est très mal compris. Loin d'être la création d'une économie mondiale, la mondialisation favorise plutôt l'application de certaines formes d'organisation économique et financière, parfois aussi de «restructuration» politique, à des pays entiers (à des continents mêmes) par des sociétés internationales de crédit, par les superpuissances financières, les multinationales, et par certains gouvernements puissants. Ce n'est qu'aujourd'hui, par exemple, que la Banque mondiale reconnaît que ses politiques ont provoqué une pauvreté massive et qu'elle doit maintenant aider à diminuer la pauvreté (Vilas, 1996, p. 32-37).

Le cas de la culture est particulièrement important dans le contexte de l'*Accord de libre-échange nord-américain*. En écartant les industries culturelles de son champ d'application, cet accord entrave gravement les efforts que peut faire un pays comme le Mexique pour se développer en prenant appui sur sa diversité culturelle, son histoire et ses traditions. Une véritable invasion du commercialisme nord-américain est venue transformer et perturber bien souvent la vie du pays. Cette situation fait partie intégrante d'un processus qu'un auteur faisant autorité a récemment qualifié de «déroute de la société mexicaine» (Zemeno, 1996, p. 94). Cet effondrement découle de l'appui donné par l'État mexicain aux forces de la mondialisation économique. D'autres critiques de la mondialisation montrent que l'économie «mondiale» n'existe véritablement que dans une trentaine de pays dans le monde, en l'occurrence dans les centres commerciaux et financiers (S. Sassen de l'Université Columbia, dans le *Toronto Star*, le 5 février 1997, p. A17).

8. En plus de Chomsky (1994) et de Hirst et Thompson (1996) que nous avons mentionnés, on peut penser aussi aux vues prudentes de l'historien Kennedy (1993) dans son essai célèbre sur ce que nous réserve l'avenir. Il parle d'une «planète fissurée en déséquilibre» (p. 348), ce qui est loin du paradis d'interconnexion qu'évoquent certains éducateurs mondialistes. Pour une critique de la mondialisation dans une perspective latino-américaine, voir Larraín-Ibañez (1996).
9. La situation au Rwanda nous a enseigné que les tensions raciales ou ethniques peuvent aussi opposer les Africains entre eux, comme elles ont nui aux relations entre les Japonais et les Chinois. En Amérique du Nord anglophone, toutefois, on présume souvent que la forme élémentaire du racisme est celle qui avive les rapports difficiles parfois entre les «Blancs» et les «Noirs» (les gens d'origine africaine). Cette présomption ne fait aucun cas, par exemple, de la question inexplorée de savoir, entre autres choses, si les Canadiens africains ou les Canadiens chinois entretiennent avec les autochtones des rapports très différents de ceux que nourrissent à l'endroit des gens d'origine amérindienne les gens d'origine européenne. Des exemples très éloquentes viennent également remettre en cause le modèle antiraciste en Amérique du Nord, telles les attaques commises par des Américains africains sur la personne de Coréens lors des émeutes qui se sont produites à Los Angeles après le verdict rendu dans l'affaire Rodney King ou les tensions qui existent à l'endroit des Hispano-américains.
10. Plusieurs de ces observations sont rapportées dans Wright (1992). Cet auteur canadien souligne comment les indigènes du Nord et du Sud des Amériques percevaient le «Nouveau Monde» et montre leur horreur devant la cruauté et l'insouciance des Européens.
11. Ici, l'exemple du Mexique est sans doute le plus éloquent. Depuis la «conquista» (l'invasion de l'Amérique par les Espagnols), on trouve une réflexion permanente dans ce pays au sujet des répercussions d'un heurt puissant de races et de cultures. Cette réflexion comporte de nombreux commentaires des autochtones. Parmi les auteurs mexicains récents, Octavio Paz, Carlos Fuentes et Rodolfo Stavenhagen font autorité sur la question de la synthèse culturelle.

12. La documentation confirme la présence au Canada d'anciens bourreaux ou d'ex-membres de la police secrète de pays tels le El Salvador, le Honduras, le Guatemala et le Chili. Leur présence a causé de profonds remous au sein de la population nombreuse de réfugiés provenant de ces pays et qui vivent maintenant au Canada.
13. Voir l'étude menée sous la direction de Whyte-Earnshaw (de Toronto) et Misgeld (1994), de même que Marotte et Rousseau (toutes deux de Montréal), Simalchik (de Toronto) et d'Andrade (de Vancouver). L'étude allie à une perspective générale sur les droits humains des perspectives psychiatriques, psychologiques, éducatives et d'œuvres sociales. Le projet avait été commandé par le ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration, à Ottawa. On peut se la procurer auprès du Canadian Center for Victims of Torture, à Toronto, en Ontario.
14. Les rapports que Freire entretient avec la théologie de la libération, bien que fluides, et non inspirés par la même doctrine, sont bien connus. Le Brésil, son pays d'origine, a constitué, on le sait, un centre important de la théologie (catholique) de la libération pendant quelques décennies. L'anthropologie philosophique entière de Freire, sa compréhension de l'être humain, puise aux sources mêmes de la tradition chrétienne ainsi comprise. Voir également ce qu'il en dit lui-même dans plusieurs essais réunis dans Freire (1985), et surtout les essais 9, 10 et 11, ainsi que les commentaires du théologien brésilien Boff (1990, p. 59).
15. J'ai travaillé à intégrer la pédagogie freirienne à la théorie sociale dans un essai plus ancien souvent cité lorsqu'il est question de pédagogie critique (Misgeld, 1985) et à l'intégrer aussi à l'éducation aux droits humains (Misgeld, 1994).

**Abstract** – This article examines global education in terms of the conditions needed for these programmes to gain acceptance by both teachers and citizens in general. The conditions noted are local and specific and direct our everyday activities. This allows the author to propose the underlying principles of global citizenship; these principles would be intellectually illuminating and accessible to our experience. The study compares global education, which includes both ecological and socio-cultural concerns with human rights education, which is the author's main focus.

**Resumen** – Este artículo examina la educación mundial en función de las condiciones que le permitan ser aceptada tanto por los maestros como por los ciudadanos en general. Estas condiciones, que dirigen el ejercicio de nuestra actividad cotidiana, son locales y particulares. Así, nos preguntamos si puede dársele prioridad a los principios fundamentales de la ciudadanía mundial, intelectualmente esclarecedores y accesibles en nuestra vida común. El artículo distingue la educación con una perspectiva planetaria, que incluye preocupaciones tanto ecológicas como socioculturales, de la educación sobre los derechos humanos, objeto central de las observaciones del autor.

**Zusammenfassung** – Der vorliegende Artikel untersucht, unter welchen Umständen die weltaufgeschlossene Erziehung für die Lehrer/Lehrerinnen und für die Bürger/Bürgerinnen akzeptabel werden kann. Diese Umstände, die unsere tägliche Tätigkeit bestimmen, sind lokal und speziell. Daraus geht hervor, dass die intellektuell aufklärenden und praktisch zugänglichen Grundprinzipien des Weltbürgerstatus formuliert werden können. Es wird zwischen weltaufgeschlossener Erziehung – die die ökologischen und soziokulturellen Probleme mit einschließt – und Menschenrechtslehre unterschieden, wobei Letztere im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht.



## RÉFÉRENCES

- Boff, L. (1990). *Nova evangelizacao: Perspectiva dos oprimidos, fortaleza* (Traduit en anglais en 1991 – *New Evangelization*. Maryknoll, NY: Orbis Books). Brésil: Editora Vozes.
- Chomsky, N. (1994). *World orders old and new*. New York, NY: Columbia University Press.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *À l'aube d'un rapprochement*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen, All.: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Hirst, P. et Thompson, G. (1996). *Globalization in question*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Iwasa, N. (1996). *Reconsideration of the family as the foundation of moral development*. Article publié à l'occasion de la 25<sup>e</sup> conférence annuelle, *Journal of Moral Education*, Lancaster, Angleterre.
- Kennedy, P. (1993). *Preparing for the Twenty-First Century*. New York, NY: Random House.
- Larraín-Ibañez, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago, Chili: Editorial Andrés Bello.
- Magendzo, A. et Misgeld, D. (à paraître). Human rights education, moral education, and modernization: The general relevance of some latin american experiences. *Journal of Moral Education*, 26(2).
- Misgeld, D. (1985). Education and cultural invasion: Critical social theory, education as instruction, and the pedagogy of the oppressed. In J. Forester (dir.), *Critical theory and public life* (p. 77-120). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Misgeld, D. (1993). *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación*. Santiago, Chili: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Misgeld, D. (1994). Human rights and education. Conclusions from some latin american experiences. *Journal of Moral Education*, 23(3), 239-251.
- Misgeld, D. (1996). Human rights and global citizenship: Issues for educators. *Orbit* 27(2), 16-19.
- Moore, R. (1992). Education for planetary living. CIDA initiatives. *Orbit*, 23(1), 8-9.
- Pike, G. (1996). Perceptions of global education in Canada. A passion for internationalism. *Orbit*, 29(2), 7-11.
- Reed, C. A. (dir.) (1996). On becoming a global citizen. *Orbit*, 27(2), 1-2.
- Vilas, C. M. (1996). Neoliberal social policy: Managing poverty (Somehow). *NACLA, Report on the Americas*, XXIX( 6), 16-20.
- Whyte-Earnshaw, C., et Misgeld, D. (dir.) (1994). *In our midst: Educational aids to work with survivors of torture and organized violence. A reflective-interactive approach*. Toronto: Canadian Center for Victims of Torture.
- Wright, R. (1992). *Stolent continents. The "New World" through Indian eyes since 1492*. New York, NY: Viking Books.
- Zemeno, S. (1996). *La sociedad derrotada. El desorden Mexicano al fin de siglo*. México: Siglo veintuno editores.